

Martens, Ekkehard

Praxis und Theorie der Philosophiedidaktik

Zeitschrift für Pädagogik 29 (1983) 1, S. 87-100



Quellenangabe/ Reference:

Martens, Ekkehard: Praxis und Theorie der Philosophiedidaktik - In: Zeitschrift für Pädagogik 29 (1983) 1, S. 87-100 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-142462 - DOI: 10.25656/01:14246

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-142462>

<https://doi.org/10.25656/01:14246>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 29 – Heft 1 – Februar 1983

I. Essay

HERWIG BLANKERTZ Geschichte der Pädagogik und Narrativität 1

II. Thema: Jugenddelinquenz

WOLFGANG HEINZ Theorie und Erklärung der Jugenddelinquenz 11

GÜNTHER KAISER Möglichkeiten der Entkriminalisierung nach dem
Jugendgerichtsgesetz im Vergleich zum Ausland 31

ARTHUR KREUZER Kinderdelinquenz und Jugendkriminalität. Umfang,
Struktur und Entwicklung 49

III. Thema: Philosophie-Unterricht

WOLFGANG FISCHER Über das Lehren und Lernen von Philosophie bei Platon
oder: Die dem Menschen eigentlich zukommende Bil-
dung ist das Philosophieren, aber das Philosophieren ist
nicht jedermanns Sache 71

EKKEHARD MARTENS Praxis und Theorie der Philosophiedidaktik 87

INGRID STIEGLER Zur Geschichte der Legitimation von Philosophie-
unterricht am Gymnasium 101

IV. Literaturberichte

HANS-JÖRG ALBRECHT Jugendkriminalität im Spiegel neuerer kriminologischer
Literatur 117

WOLFGANG SCHEIBE Erwachsenenbildung/Weiterbildung auf dem Weg zur
Wissenschaftlichkeit 139

V. Besprechungen

- WOLFGANG EINSIEDLER WALTER TWELLMANN (Hrsg.): Handbuch Schule und Unterricht 153
- PAUL R. SWEET WILHELM VON HUMBOLDT: Kleine Schriften, Autobiographisches (Bd. V der Werke in fünf Bänden) 161
- HANS SCHEUERL WILFRIED HUBER/ALBRECHT KREBS (Hrsg.): Adolf Reichwein 1898 bis 1944 166
- Pädagogische Neuerscheinungen 171

Otto Friedrich Bollnow 80 Jahre alt

Otto Friedrich Bollnow begeht am 14. 3. 1983 seinen 80. Geburtstag. Gemeinsam mit Fritz Blättner, Josef Dolch, Wilhelm Flitner und Erich Weniger gründete er 1955 die „Zeitschrift für Pädagogik“, an deren Gestaltung er ein Vierteljahrhundert mitwirkte.

Bollnow gehört zu den bedeutenden Vertretern der an Wilhelm Dilthey orientierten Geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Schüler Herman Nohls, bei dem er sich 1931 habilitierte, und Eduard Sprangers, dessen Nachfolger er 1953 in Tübingen wurde, hat Bollnow die hermeneutische Methodologie weiterentwickelt und präzisiert. In freier, undogmatischer Weise stellte er eine produktive Verbindung der Pädagogik zur Existenzphilosophie her, gab Impulse für eine Anthropologie und Phänomenologie der Erziehung und erschloß problemgeschichtlich die „Pädagogik der Romantik“.

An den Universitäten in Göttingen, Gießen, Mainz und Tübingen lehrte er Pädagogik und Philosophie. Im Jahre 1976 verlieh ihm die Universität Straßburg die Würde eines Ehrendoktors.

Die „Zeitschrift für Pädagogik“ schuldet Otto Friedrich Bollnow Dank für Mitarbeit, fördernde Kritik und Ermutigung. Herausgeber und Verlag grüßen Otto Friedrich Bollnow zu seinem Ehrentag und verbinden ihren Dank mit allen guten Wünschen.

Herwig Blankertz

Zu den Beiträgen in diesem Heft

WOLFGANG HEINZ: *Theorie und Erklärung der Jugenddelinquenz*

Kriminalitätstheorien sind Voraussetzung für Beschreibung, Interpretation, Erklärung und Prognose von Jugenddelinquenz. Sie besitzen deshalb für die (Jugend-)Kriminologie zentrale Bedeutung. In dem vorliegenden Beitrag werden die wichtigsten Kriminalitätstheorien aus biologischer, anthropologischer, psychiatrischer, psychoanalytischer, psychologischer, sozial-psychologischer und soziologischer Sicht vorgestellt und kritisch gewürdigt. Hierbei trägt die Darstellung der in den letzten Jahren in der angloamerikanischen Kriminologie erfolgten Verlagerung des Diskussionsschwerpunktes vom labeling approach hin zu neueren kontrolltheoretischen Erklärungsversuchen Rechnung.

GÜNTHER KAISER: *Möglichkeiten der Entkriminalisierung nach dem Jugendgerichtsgesetz im Vergleich zum Ausland*

Die rechtliche Analyse des Jugendgerichtsgesetzes zeigt, daß die geltenden Regelungen vielfältige und individualisierende Wege für Reaktionen im Bereich minderschwerer Kriminalität bieten. Der Einfluß derartiger Regelungen führt mittelbar zur Zurückdrängung der Vollstreckung freiheitsentziehender Sanktionen zugunsten der Ausdehnung ambulanter oder nur freiheitsbeschränkender Maßnahmen. Gleichwohl ist solche Handhabung nicht weniger angemessen. Die gesetzlichen Grenzen sollten allerdings nicht übermäßig ausgedehnt werden. Eine wirksamere Verbesserung kann aber erreicht werden durch Ausweitung der tatsächlich erreichbaren Sozialisationsangebote. Der präventive Nutzen solch qualitativ angereicherter Reaktionen könnte die Anstrengungen beträchtlich unterstützen, um eine vornehmlich punitive Behandlung der Jugendkriminalität zu vermeiden. Ferner verdient hervorgehoben zu werden, daß die Reichweite der Maßnahmen des Jugendkriminalrechts beide Möglichkeiten umschließt, nämlich verhältnismäßig gering eingreifende Maßnahmen unter Vermeidung von Anklage und Verurteilung zu freiheitsentziehenden Sanktionen, z. B. durch Betreuung und Überwachung verbunden mit Arbeitsauflagen. Überdies ist die Anwendung der Schadenswiedergutmachung und die weitere Ausdehnung der Strafaussetzung zur Bewährung zu empfehlen. Hingegen erscheint die Entkriminalisierung durch Anhebung der Strafmündigkeitsgrenze gegenwärtig noch nicht genügend geklärt, um die möglichen Konsequenzen und Alternativen zureichend zu überblicken.

ARTHUR KREUZER: *Kinderdelinquenz und Jugendkriminalität. Umfang, Struktur und Entwicklung*

Nach einer Begriffserklärung wird eine Übersicht zu Umfang und Struktur von Delinquenz und Kriminalität unterbreitet. Sie stützt sich auf polizeiliche Kriminalstatistiken, Verurteilten- und Strafvollzugsstatistiken sowie Dunkelfeldforschungen aus dem In- und Ausland. Wesen, Grenzen und Fehlerquellen solcher Datenquellen werden aufgezeigt. Sodann werden Wesens- und Strukturmerkmale der Delinquenz junger Menschen herausgearbeitet: motivationale Besonderheiten, erst wachsendes Unrechtsbewußtsein,

Episodenhaftigkeit, Risikobereitschaft, Enthemmung in Gruppen und durch Alkohol, Nachahmung, mindere Tatschwere, leichtere Überführbarkeit. Zuletzt wird der Meinungsstreit zum Anstieg von Jugenddelinquenz beleuchtet. Bei uns und in den meisten vergleichbaren Ländern zeichnet sich ein allmählicher, jedoch nicht dramatischer Anstieg ab.

WOLFGANG FISCHER: *Über das Lehren und Lernen von Philosophie bei PLATON oder: Die dem Menschen eigentlich zukommende Bildung ist das Philosophieren, aber das Philosophieren ist nicht jedermanns Sache*

In dem Beitrag wird versucht, PLATONS Überlegungen zu der von ihm behaupteten Einheit von Philosophie und Bildung in seiner Schrift ‚Politeia‘ zu interpretieren und in Beziehung zur gegenwärtigen Diskussion über den Philosophieunterricht zu bringen. Dabei spielt PLATONS Auffassung eine besondere Rolle, daß die Philosophie nicht jedermanns Sache sei. Die Interpretation kommt zu dem Ergebnis, daß diese These sich auf die systematische Beschäftigung mit Philosophie beschränkt. Sie schließt nicht aus, jeden Menschen in seinem Bildungsgang als Philosophierenden in Anspruch zu nehmen, kann aber als Warnung gelten, Philosophieren (auch nach dem „Weltbegriff“) nicht rhapsodisch und tumultuarisch (KANT) verkommen oder sich in der Verhandlung von Aktuellem und persönlichen Problemen erschöpfen zu lassen.

EKKEHARD MARTENS: *Praxis und Theorie der Philosophiedidaktik*

Der Verfasser untersucht die Probleme, die beim Lernen und Lehren von Philosophie zu lösen sind, vor allem in der Schule. Vorliegende Ansätze und Antworten werden überprüft und zu eigenen Vorschlägen geführt. Nach Ansicht des Verfassers entstehen philosophische Probleme an verschiedenen Lernorten, in der Schule, in der Universität, in der Gesellschaft und im praktischen Leben. Diesen Zusammenhang erläutert der Verfasser aus der philosophischen Tradition: Von PLATONS Dialogen kann gelernt werden, daß Philosophie von und für Menschen gemacht ist, nicht die Menschen für die Philosophie. Die Unterschiede zwischen Sokratischem Dialog und dem Lernort Schule müssen berücksichtigt bleiben. Gleichwohl kommt der Verfasser zu der These, daß auch in der heutigen Schule Philosophie für Schüler gelehrt werden muß und nicht die Schüler für die Philosophie ihrer Lehrer da sind. Aber wie können wir eine humane Schule in einer inhumanen Gesellschaft praktizieren?

INGRID STIEGLER: *Zur Geschichte der Legitimation von Philosophieunterricht am Gymnasium*

Seit der Oberstufenreform 1972 kann Philosophie als Grund- und Leistungskurs gewählt werden. Dieser institutionell gesicherte Status ist in der Geschichte des Unterrichtsfaches Philosophie ganz neu. Denn bisher hatte die Philosophie nur eine randständige Position in den Lehrplänen, obwohl ihr in der Tradition gymnasialer Bildungstheorien stets eine große Bedeutung eingeräumt worden ist. Die Reformprämissen von 1972, die den Philosophie-Unterricht institutionell sichern, verneinen aber eine bildungstheoretische Sonderstellung. Die Verfasserin zeigt an der Fachgeschichte die Funktionen der Philosophie als „Bildungsfach“ für die Legitimation des grundständigen Schultyps „Gymnasium“ im gegliederten Schulwesen.

Contents and Abstracts

Essay

HERWIG BLANKERTZ: The History of Pedagogics and Narrativity	1
---	---

Topic: Juvenile Delinquency

WOLFGANG HEINZ: <i>Theories on and Explanations for Juvenile Delinquency</i>	11
--	----

Theories on criminality are prerequisite to describing, interpreting, explaining, and predicting juvenile delinquency. They are therefore the cornerstone of discussions on criminology and juvenile delinquency. This article presents and critically evaluates the most important theories on criminality from biological, anthropological, psychiatric, psychoanalytic, psychological, sociopsychological, and sociological points of view. In the past few years, the emphasis of discussion in Anglo-American criminology has shifted from the labeling approach to more recent attempts at explanation that can be theoretically verified. This is described and taken into account in this article.

GÜNTHER KAISER: <i>Possibilities of Decriminalization According to Juvenile Court Law in Germany as Compared with the Possibilities in other Countries</i>	31
--	----

Legal analysis of juvenile court law shows that the statutes offer a manifold and individualistic way of sentencing minors for minor offences. Restraint in sending juvenile delinquents to prison and expansion of the spectrum of "soft" sanctions are indirect results of this range of possible sentences. However, the expansion of "soft" sanctions is not necessarily appropriate. The legal limits should not be unduly extended. A more effective improvement can be achieved by broadening the offers actually available. The preventive benefit of such qualitatively enriched alternatives could considerably support the effort to avoid a punitive approach to juvenile delinquency. It is noteworthy that the range of juvenile penal measures includes both, i.e. less drastic measures abstaining from prosecution, and measures which are real alternatives to prison such as supervision combined with work. Moreover, it is advisable to promote the use of restitution and the suspension of juvenile imprisonment. However, it seems that decriminalization by raising the age limit of criminal responsibility has not yet been sufficiently clarified in regard to consequences and alternatives.

ARTHUR KREUZER: *Juvenile Delinquency and Criminality. Its Extent, Structure, and Development* 49

After clarifying various terms, this article presents a survey of the extent and structure of juvenile delinquency and criminality. The survey is based on police arrest rates, court statistics, and the data of correctional institutions as well as on research on unreported crimes on both a national and international level. These sources of information are analysed as to type, limitations, and flaws. Basic characteristics of juvenile delinquency are brought up; special kinds of motivation, a newly growing consciousness for wrong, passing phases, readiness to take risks, loss of inhibitions when in peer groups or under the influence of alcohol, imitation, minor seriousness of delinquent behaviour, ease of conviction. The controversy about the question of rising juvenile delinquency is outlined. Delinquency is slowly but not dramatically rising in the Federal Republic of Germany and most comparable countries.

Topic: Philosophical Instruction

WOLFGANG FISCHER: *On PLATO'S Ideas about Teaching and Learning Philosophy or: Philosophizing is Education Due Everyone, But Philosophizing is not for Everyone* . . . 71

In this article the author tries to interpret PLATO'S ideas about the unity of philosophy and education, which PLATO claimed existed, in his treatise "Politeia", and to put them in relation to the current discussion on philosophy lessons. PLATO'S view that philosophy is not for everyone plays a special role in this. The interpretation comes to the conclusion that this thesis is confined to the systematic study of philosophy. It does not exclude calling on each human being as a philosopher in his course of education, but it might also count as a warning not to let philosophizing (also philosophizing in accordance with the Kantian cosmical conception of philosophy „Weltbegriff“) go rhapsodically and tumultuously to ruin or exhaust itself in treating actualities and personal problems.

EKKEHARDT MARTENS: *Practice and Theory of the Didactics of Philosophy* 87

In this article the author tries to find out what problems of learning and teaching philosophy there are to solve, especially at school. The author considers the existing answers and positions and offers some suggestions of his own. In his opinion, philosophical problems arise at various places of learning: at school, at the university, in society, and in everyday life. From PLATO'S dialogues we can learn that philosophy is made by and for concrete persons, rather than persons made by and for philosophy. Of course, we have to take into account the difference between Socratic dialogue and the learning situation at school. But at school, too, philosophy should be made by and for concrete students instead of the students made by and for the philosophy of their teachers. But how can we run a humane school in an inhumane society?

INGRID STIEGLER: <i>On the History of the Legitimation of Philosophical Instruction at Grammar Schools</i>	101
--	-----

Philosophy can be chosen in basic and achievement courses ever since the upper secondary stage reform of 1972. This institutionally secured status is a novelty in the history of the subject. Contrary to its marginal status in its history as a subject in the curriculum, however, philosophical instruction was and is credited with immense educational importance in the theories of education for grammar schools, while the 1972 reform denies any exceptional importance. The author examines the history of the subject in order to show functions of the "educational subject" (Bildungsfach), philosophy, for the legitimation of the basic school form "grammar school" in a differentiated educational system.

Reviews of Literature

HANS-JÖRG ALBRECHT: <i>Juvenile Delinquency in the Mirror of Recent Criminological Literature</i>	117
---	-----

WOLFGANG SCHEIBE: <i>Adult Education/Advanced Education on the Road to Attaining Scientific Character</i>	139
---	-----

Book Reviews	153
------------------------	-----

New Books	171
---------------------	-----

Vorschau

Im nächsten Heft werden Beiträge zur Rezeption der Kritischen Theorie in der Erziehungswissenschaft erscheinen.

Praxis und Theorie der Philosophiedidaktik

Seit der Reform der gymnasialen Oberstufe 1972 ist Philosophie ein mögliches Grund- oder Leistungskursfach und kann für die Abiturprüfung gewählt werden, wenn auch die Konsequenzen, die die einzelnen Bundesländer daraus gezogen haben, unterschiedlich sind. Hinzu kommt, daß im Abschnitt 4.1 der KMK-Vereinbarung der Philosophie als einziges Fach eine in allen drei Aufgabenfeldern wirksame Funktion zugewiesen ist: „Philosophische Fragen, die diese Aufgabenfelder durchziehen, sollen berücksichtigt werden“. Mit der (erneuten) Einführung des Philosophieunterrichts entwickelte sich geradezu zwangsweise auch eine Fachdidaktik Philosophie. Die Praxis fordert die Theorie heraus. Nun sind aber praktische Probleme nicht einfach gegeben, für die man dann nur eine theoretische Lösung in Form eines Rezeptwissens zu entwickeln hätte, sondern die Probleme müssen *als* Probleme überhaupt erst wahrgenommen und erkannt werden. Weder geht die Praxis der Theorie voraus noch die Theorie der Praxis. Vielmehr stehen beide in einem Wechselverhältnis zueinander. Der Fachdidaktiker kann sich seine Inhalte nicht einfach aussuchen; aber auch der Praktiker kann nicht blind auf seinen Fragen beharren. Ich möchte im folgenden zu entfalten versuchen, welche Probleme sich einer Fachdidaktik Philosophie im Wechselverhältnis von Praxis und Theorie stellen, welche Lösungsmöglichkeiten überlegt und erprobt wurden und wo noch weitergearbeitet werden müßte. Ausgangs- und Bezugspunkt ist dabei zwar der Lernort der gymnasialen Oberstufe oder Sekundarstufe II (11.–13. Jahrgang), den es nicht nur zu interpretieren, sondern auch zu verändern, zu verbessern gilt; dieser Lernort ist aber mit anderen Lernorten netzartig verbunden. Schon wegen dieses Netzes von Lernorten, aber auch, weil die einzelnen Lernorte auf ihre naturwüchsige, faktische Didaktikpraxis überprüft werden müssen und je für sich einer eigenen Didaktiktheorie bedürften, kann sich eine Didaktik der Philosophie nicht mit dem Lernort der gymnasialen Oberstufe bescheiden. Der Preis einer solchen Bescheidung wäre eine Anpassung an oft nur vermeintliche Sachzwänge, sei es der Richtlinien, der Institution Schule mit ihrem Leistungs- und Notendruck oder allgemeiner Lehr-Lern-Formen am Gymnasium, sei es an die Sachzwänge des Bezugsfaches Philosophie und gesellschaftlicher Konstellationen. Der Gebrauchswert einer derartig angepaßten Fachdidaktik wäre allenfalls auf das „Überleben“ im schulischen Alltag bezogen, kaum aber auf ein „gutes Leben“ der Lehrenden und Lernenden.

Der Lernort Schule (gymnasiale Oberstufe) verweist unter anderem auf den Lernort Hochschule, auf die gelehrte und gelernte Philosophie an den Philosophischen Seminaren (die nicht immer „philosophisch“ sind), und beide verweisen auf den Lernort des individuellen und gesellschaftlichen Alltags mit seiner gelebten Philosophie, die in der gelehrten Philosophie oft nur in der Randexistenz einer „Lebensphilosophie“ überdauert. Das Netzwerk der Lernorte gibt die Frage nach dem Zusammenhang philosophischer Theorie und Praxis, von gelehrter und gelebter Philosophie auf, somit die unvermeidliche, leidige Was-ist-und-soll-Philosophie-Frage, jedoch aus dem Blickwinkel didaktischer

Praxis. Das Netzwerk gibt auch die Frage nach den tragenden, wenn auch nicht notwendig wirklich tragfähigen gesellschaftlichen Verhältnissen auf, wie sie sind und sein sollten. Beides, das Philosophie- und das Gesellschaftsverständnis bzw. die jeweils wirksame Praxis, prägt den Lernort Schule sowie die anderen Lernorte, wie sich umgekehrt von den Lernorten, von der Didaktikpraxis her Ansprüche an das zugrundeliegende Vorverständnis von Philosophie, Gesellschaft und, wie hinzuzufügen ist, Didaktik anmelden lassen. Ich möchte daher versuchen, ausgehend vom Leitfaden der verschiedenen Lernorte einige Fragen und mögliche Antworten einer Philosophiedidaktik zu entwickeln und zu beurteilen. Sicher kann ich dabei einige Wiederholungen nicht vermeiden (vgl. MARTENS 1979; 1983). Ich möchte aber versuchen, Bekanntes mit einem stärker akzentuierten Lernortansatz neu zu sichten und das Verhältnis von Praxis und Theorie im Verhältnis von Philosophie und Didaktik schärfer zu fassen.

Faktisch wird Philosophie an mehreren Lernorten gelehrt und gelernt, ohne daß dabei in jedem Fall befriedigend die didaktischen Grundfragen nach Zielen, Inhalten, Methoden und Medien gestellt oder gar beantwortet worden wären, vielleicht auch nicht explizit gestellt und beantwortet werden müssen. Denn man kann nicht immer genau angeben, in welchen Fällen ein Gebrauchswissen ein ausdrückliches Satzwissen oder das *knowing how* das *knowing that* überflüssig oder erforderlich macht. Welche Fragen sich aus der Praxis heraus stellen und wie Didaktiktheorie Didaktikpraxis verbessern helfen könnte, läßt sich am ehesten herausfinden, wenn man weder von einem vorgegebenen Didaktik- noch Philosophiebegriff her den Frage-Antwort-Komplex ableitet noch umgekehrt die abgeleiteten Wissensstücke nachträglich auf Praxis anzuwenden bemüht ist, mit dem üblichen wechselseitigen Mißtrauen und den Abwehrreaktionen von Praxis und Theorie. Weder liegt *ein* oder *der* Didaktik- oder Philosophiebegriff einfach vor, von dem her sich eine Fachdidaktik Philosophie ableiten ließe, noch läßt sich schematisches, allgemeines Wissen mühelos auf die Einzelfälle sperriger, „schmuddeliger“ Praxis übertragen. Das Philosophische Seminar an den Universitäten oder die Fachphilosophie und ihre Tradition gibt keineswegs einen konsensfähigen Philosophiebegriff als Bezugsgröße für den Philosophieunterricht her, den es dann nur noch abzubilden gelte, vor allem mit Hilfe der Allgemeinen Didaktik, die wiederum nicht frei Haus von den Erziehungswissenschaftlern geliefert wird. Und beides kann es auch nicht geben, aus philosophischen und aus pädagogischen Gründen. Dabei gehe ich in einem ersten, zweifellos konsensfähigen Vorgriff vom reflexiven Moment der Philosophie aus und von der prinzipiell vorausgesetzten, wenn auch im einzelnen erst zu realisierenden Autonomie der zu Erziehenden; beide Momente bilden zuletzt eine Einheit.

Betrachtet man unter dem Gesichtspunkt von Reflexivität und Autonomie den Lernort *Philosophisches Seminar* mit den „reinen“ Fachstudenten (Promotion, Magister in Haupt- und Nebenfach), mit den Resten von Philosophicumskandidaten, den Anteilen am erziehungswissenschaftlichen Begleitstudium, den „freien Liebhabern“ aus allen möglichen Fächern sowie schließlich mit den Studenten, die Philosophie als erstes oder zweites Unterrichtsfach studieren, so scheint zweifelhaft zu sein, ob es hier immer um Philosophie und immer um pädagogisches Verhalten geht. Ein Blick auf die derzeit gültigen, wenn auch in der Revision befindlichen Studienpläne und -ordnungen (vgl. DETEL/MARTENS/SCHNÄDELBACH 1980) kann diesen Zweifel bestärken, der aus der praktischen Erfahrung heraus intuitiv ohnehin eher überwiegt. Beschäftigung mit der eigenen Tradition, das

Lesen klassischer Texte sowie eine Wissenschaftstheorie oder szientistisches Denken und Reden dominieren; ausgespart bleiben weitgehend lebenspraktische Fragen der individuellen und gesellschaftlichen Existenz, der Rückbezug auf das eigene Tun der Philosophen. Die Vermittlung beschränkt sich bei allen Bemühungen um didaktische Neuerungen in der Regel auf das Dozieren, den „Frontalunterricht“, auch als Reflex auf „uneffektives Diskutieren“. Das negative Diktum JASPERS' von der „Professorenphilosophie“ gilt auch heute noch und zeigt, daß KANTS Forderung einer „Philosophie nach dem Weltbegriff“ noch weitgehend uneingelöst bleibt, unbeschadet einer Philosophie des Pragmatismus, Marxismus und Existentialismus. Die zukünftigen Lehrer werden von einer akademischen Philosophie und akademischen Lernform geprägt, die sie in der Regel ungebrochen an die Schüler weiterzugeben versuchen, oft noch unterstützt durch eine Fachdidaktik Philosophie. Mit der Beschreibung oder Behauptung faktisch mangelnder Reflexivität und Autonomie scheidet der Lernort Hochschule als fraglose Norm für die anderen Lernorte aus, wenn sie auch weitgehend vor allem für den gymnasialen Philosophieunterricht über die Lerngeschichte des Lehrers als derartige Norm fungiert. Aber auch prinzipiell kann man keinen gleichsam axiomatischen Philosophiebegriff von den Philosophischen Seminaren oder dem Fach und seiner Tradition erwarten, eben wegen des unverzichtbaren reflexiven Charakters der Philosophie. Was gegenüber den anderen Fächern mit weitgehend feststehenden Inhalten und Methoden als Schwäche der Philosophie erscheint, zumal im Philosophieunterricht, nämlich ihre wechselhafte, ja oft widersprüchliche Erscheinungsform, kann und sollte gerade ihre Stärke sein, das radikale Weiterdenken auch über sich selbst, ihre Aufgaben, Inhalte, Methoden und Medien. Dieses radikale Weiterdenken kann ferner, was das didaktische Moment angeht, nur autonom vollzogen, nicht verordnet oder vorgelegt werden. Dennoch muß auch die Philosophie in ihrer Selbstbestimmung zu wenigstens vorläufigen, plausiblen Ergebnissen kommen. Traditionellerweise hat die Philosophie ihre Selbstbestimmung auch in Auseinandersetzung mit Anforderungen von außen, im Abarbeiten an Fremdbestimmung gewonnen.

Der zweite herkömmliche, wenn auch weniger etablierte Lernort für Philosophie ist die Schule, zunächst die *gymnasiale Oberstufe*. Hier ergäbe sich von einem Ansatz beim „Schülerinteresse“ her eine Möglichkeit herauszufinden, was an Philosophie gelehrt und gelernt werden könnte und wie dies zu geschehen habe. Bei einem derartigen Ansatz wäre jedoch zu berücksichtigen, daß auch dieser Lernort bereits von anderen Lernorten geprägt und verformt ist und kaum „authentische“ philosophische Fragen und Lernformen an die Adresse der von der Universität kommenden Lehrer liefern kann. Das Verhältnis von Universitäts- und Schulphilosophie wurde seit HEGELS Gutachten von 1812 und 1822, den ersten (von HEGEL sicher unbeabsichtigten) fachdidaktischen Beiträgen zum gymnasialen Philosophieunterricht, vor allem als Abbildverhältnis Universität–Schule gedeutet, selten als „Provokation von unten für oben“ (von den Schülern für die Lehrer) ernstgenommen. In seinem „Privatgutachten“ von 1812 an den Oberschulrat NIETHAMMER aus seiner Nürnberger Zeit als Lehrer und Schuldirektor geht HEGEL durchaus auf die Schülerinteressen ein, wenn er die „Rechts-, Pflichten- und Religionslehre“ vor die Logik stellt, weil sie „für das Alter dieser Klasse ganz zugänglich“ sei, auf das „natürliche Gefühl der Schüler“ treffe und Bestimmungen enthalte, „mit denen wir täglich umgehen und die, außer jener unmittelbaren, auch eine sanktionierte Existenz und reale Gültigkeit haben“ (HEGEL 1970, Bd. 4, S. 404f.). Neben dem Schüler- und Gesellschaftsbezug, wie man in der

Sprache der heutigen Allgemeinen Didaktik unterscheiden könnte, bringt HEGEL den spezifischen Fachbezug ins Spiel, wenn er hervorhebt, daß etwa in den Freiheitsbegriffen neben dem „*Existierenden* und *Unmittelbaren*“ zugleich „schon *Gedanke*“ vorhanden sei (a. a. O. S. 405). Die philosophische Ebene muß nicht erst nachträglich erarbeitet werden, weil sich der Schüler hier bereits immer schon in der Philosophie bewegt. Gegen die Lehrplanvorgaben argumentiert HEGEL mit dem Hinweis auf seine praktischen Erfahrungen mit dem Schülerinteresse: „Ich habe immer bei dieser Klasse (= „Unterklasse“, E. M.) ein größeres Interesse an diesen praktischen Bestimmungen als an dem wenigen Theoretischen, das ich vorausszuschicken hatte, gefunden und den Unterschied dieses Interesses noch mehr gefühlt, als ich das erste Mal nach der Weisung des erläuternden Teils des Normativs mit den Grundbegriffen der Logik den Anfang machte; seitdem habe ich dies nicht wiederholt“ (a. a. O. S. 405).

Für HEGEL sind allerdings die Schülerinteressen, die er als Anwalt gegen die Lehrplanvorgaben verteidigt, nur Bestätigung, nicht Bestimmung der Lehrerinteressen; letztlich ist der Inhalt der Universitätsphilosophie maßgeblich für die Schulphilosophie: „Der Lehrer besitzt ihn; er denkt ihn vor, die Schüler denken ihn nach“ (a. a. O. S. 412). Zweifellos hat HEGEL recht, daß Nachvollzug Selbstdenken nicht ausschließt, sondern in Form von Mitdenken geradezu erfordert, und daß Selbstdenken in Form von absoluter Selbstproduktion unhistorisch den erarbeiteten Wissens- oder Reflexionsstand ausschließt. Auch beschreibt die „Phänomenologie des Geistes“ wie überhaupt seine gesamte Philosophie ja gerade den Bildungsprozeß vom subjektiven zum absoluten Geist. Dennoch scheint HEGELS Vermittlung von Philosophie in ihrer konkreten Didaktik eher von einem festen Produkt oder Inhalt als von einem Prozeß auszugehen und den Schülern nur wenig eigenes Denken zuzutrauen: „Das originelle, eigentümliche Vorstellen der Jugend über die wesentlichen Gegenstände ist teils noch ganz dürftig und leer, teils aber in seinem unendlich größeren Teile *Meinung, Wahn, Halbheit, Schiefheit, Unbestimmtheit*. Durch das Lernen tritt an die Stelle von diesem Wähnen die Wahrheit“ (a. a. O. S. 412). Der Schüler weiß nichts, und wenn er etwas weiß, dann ist das nichts. Der Lehrer weiß alles, er ist als Vor- und Meisterdenker im Besitz der Wahrheit. Der Übergang vom Nichtwissen zum Wissen wird von HEGEL zwar als Prozeß der Selbstbewegung gedeutet, geschieht aber in seiner eigenen Unterrichtspraxis durch reines Dozieren, wie es etwa ROSENKRANZ beschreibt (1844, S. 249), ausgehend von seiner „Philosophischen Propädeutik“. Ein Prozeß, bei dem die Schritte und das Ziel schon vorweg feststehen, ist nicht vom Prinzip der gemeinsamen, reflexiv-autonomen Wahrheitssuche bestimmt. Philosophie als Tat- oder Besitzstand, nicht als Tätigkeit, überwiegt auch am Lernort Universität und wird vielfach auch in der neueren Fachdidaktik, mit HEGEL als geheimem oder offenem Vorbild, auf den Lernort Schule übertragen (etwa BALLAUFF 1956, 1975; REHFUS 1980; OELMÜLLER/DÖLLE 1977 ff.).

Noch deutlicher wird HEGELS Besitzstanddidaktik in seinem zweiten Gutachten von 1822, das er aus der Perspektive des Berliner Universitätsprofessors für das Preußische Ministerium geschrieben hat. Neben „empirischer Psychologie“ hält HEGEL nun vor allem „die Anfangsgründe der Logik“ für die wichtigsten Inhalte des gymnasialen Philosophieunterrichts. Studenten könne man wegen der Freiheit des Studiums nicht mehr zur Beschäftigung mit Logik zwingen, obwohl sie gerade darin Nachholbedarf hätten. Die Schüler könnte man aber zwingen. Von Schülerinteressen hält HEGEL nun offensichtlich

überhaupt nichts mehr, wenn er einen Logikunterricht unter anderem damit begründet, daß „die Jugend für die Autorität noch folgsamer und gelehriger, weniger von der Präntation angesteckt ist, daß, um ihre Aufmerksamkeit zu gewinnen, die Sache ihrer Vorstellung und dem Interesse ihrer Gefühle angemessen sei“ (HEGEL 1970, Bd. 11, S. 40). Wenn man auch HEGELS Ablehnung einer überzogenen, gefühlsorientierten Selbsttätigkeit als Polemik gegen zeitgenössische Pädagogen wie CAMPE, PESTALOZZI oder BASEDOW verstehen muß (ROHBECK 1981) und auch in ihrem Ansatz akzeptieren kann, spannt er doch in der Subjekt-Objekt-Dialektik des Erkennens eher zur Objekt- oder Inhaltsseite ab. Der Übergang, die konkrete Vermittlung wird bei ihm nicht mehr deutlich. Wie der Bildungsprozeß des Lehrers auch Bildungsprozeß des Schülers sein kann, läßt sich von HEGEL nicht lernen. Sicher kann der Lernort Schule mit den faktischen Interessen der Schüler, die sich, wie auch HEGEL 1812 noch betonte, vor allem auf lebenspraktische Probleme beziehen (MÜLLER/MÜLLER 1980; STOPCZYK/CANTZEN 1980), nicht zur Norm des Philosophierens erhoben, sie können aber auch nicht schlichtweg negiert werden. HEGELS Abbilddidaktik wirkt bis in die Gegenwart auch im bisherigen Philosophieunterricht in Österreich mit starker Betonung von Psychologie und Logik fort, ebenso in den romanischen Ländern, die wenigstens bis vor kurzem ähnlich von einem festen, schulnahen Lehrbestand an Philosophie ausgingen, etwa von thomistischer oder cartesianischer Philosophie (FEY 1978; VOGEL/STIEGLER 1980).

Philosophie als Inbegriff substantieller Sittlichkeit im gesellschaftlich-politischen Bereich mag zu HEGELS Zeit noch als Ausdruck ungebrochenen bürgerlichen, national-preußischen Selbstbewußtseins eine reale Akzeptanzbasis gehabt haben (wenn sie auch als „Naturphilosophie“ von der neuzeitlichen Naturwissenschaft bereits zu seinen Lebzeiten überholt worden ist). Gegenwärtig kann von einer derartigen Akzeptanzbasis nicht mehr die Rede sein. Weder eine Gymnasialpädagogik generell noch Legitimationsversuche von Philosophieunterricht speziell können sich auf eine Bildungstheorie oder Wertebasis berufen, die allgemein akzeptable Ziele und Inhalte anzubieten hätte. Dies gilt erst recht für den dritten, einen noch weiteren Personenkreis einbeziehenden Lernort, den *Ethikunterricht* (Bayern, Rheinland-Pfalz, Hessen, Baden-Württemberg), bzw. „Werte und Normen“ (Niedersachsen) oder „Philosophie (philosophische Propädeutik)“ (Schleswig-Holstein). Gemäß der jeweiligen Landesverfassung sollen die Schüler zu den tragenden Grundwerten und Werthaltungen erzogen werden, als Pflichtalternative für Religionsabmelder sämtlicher Schularten bereits ab Klasse fünf. So heißt es etwa für das Leitziel des Ethikunterrichts in Bayern: „In seinen inhaltlichen Zielvorstellungen orientiert sich der Unterricht in Ethik an den sittlichen Grundsätzen, wie sie in der Verfassung des Landes Bayern und im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland niedergelegt sind. Im übrigen geht er von einer Pluralität der Bekenntnisse und Weltanschauungen aus“ (*Handreichungen für den Ethikunterricht* 1978, S. 21). Während sich die „Handreichungen“ noch recht zurückhaltend gegenüber einer genaueren Darlegung der „sittlichen Grundsätze“ spezifisch bayerischer Art verhalten, unterstreicht das Münchener „Staatsinstitut für Schulpädagogik“ den allgemein erzieherischen Auftrag der Schule, wie er sich aus dem Artikel 131, Absatz 2 und 3, der Bayerischen Verfassung ergibt: „Oberste Bildungsziele sind Ehrfurcht vor Gott, Achtung vor religiöser Überzeugung und vor der Würde des Menschen, Selbstbeherrschung, Verantwortungsgefühl und Verantwortungsfreudigkeit, Hilfsbereitschaft und Aufgeschlossenheit für alles Wahre, Gute und Schöne.

Die Schüler sind im Geiste der Demokratie, in der Liebe zur bayerischen Heimat und zum deutschen Volk und im Sinne der Völkerversöhnung zu erziehen“ (zitiert nach: *Oberste Bildungsziele in Bayern* 1979, S. 4). Bei aller Betonung von Pluralität und Toleranz geht das Leitziel des bayerischen Ethikunterrichts von einer substantiellen Sittlichkeit aus, deren Defizit einen solchen Unterricht ja gerade notwendig macht, einmal abgesehen von schuldisziplinarischen Erwägungen, daß man es Religionsabmelden nicht so leicht machen dürfe und daß man für sie ein passables Unterkommen beschaffen müsse, um ein „Herumgammeln in den Freistunden“ zu verbauen. Orientierungslosigkeit und Sinnkrise gerade der Jugendlichen sind sicher ernstzunehmende Tatsachen und werden in der Schule generell bislang zu wenig beachtet. Ob jedoch der allgemeine Appell „Mut zur Erziehung“ eine genauere Diagnose und Therapie ersetzen kann, ist zweifelhaft. Einerseits wäre auch nach den gesellschaftlichen Ursachen der „Sinnkrise“ zu fragen, andererseits wäre, was den Ethik- und Philosophieunterricht angeht, die akademische Praktische Philosophie herausgefordert, stärker adressatenbezogen zu arbeiten, wie vergleichsweise in den USA (NAGL 1979; SASS 1980); die Pädagogik schließlich müßte die begrenzten Möglichkeiten „moralischer Erziehung“ am Lernort Schule generell oder am noch begrenzteren Lernort „Ethikunterricht“ genauer untersuchen. Immerhin kann der dritte Lernort „Ethikunterricht“ von der Praxis her Aufträge und Richtungshinweise für die theoretische Arbeit geben.

Auch das bereits erwähnte *Unterrichtsprinzip Philosophie* (der vierte Lernort), das über die gymnasiale Oberstufe hinaus für die unteren Schulklassen sämtlicher Schularten gilt (GLATZEL/MARTENS 1982), hätte primär eine lebenspraktische Ausrichtung; ihm käme weniger die Funktion einer Methodenkritik der einzelnen Schulfächer zu. Forderungen allerdings, die Philosophie müsse in theoretischer und praktischer Hinsicht (wieder) „das geistige Band“ oder „die Synthese“ liefern, sind eher Ausdruck von Hilflosigkeit als von realistischer Einschätzung der Fachphilosophie, der gegebenen pädagogischen Möglichkeiten und der konkreten gesellschaftlich-politischen Situation.

Vor allem ein Interesse an praktischer Orientierung bestimmt auch den fünften Lernort, Philosophie in der *Erwachsenenbildung*, an den Volkshochschulen, in der von den Universitäten per Gesetzesauftrag zu leistenden nichtakademischen Weiterbildungsarbeit sowie im Bildungsurlaub, auf den Angestellte und Arbeiter in einigen Bundesländern gesetzlichen Anspruch haben (KOMMER/LORENZEN u. a. 1981). Nicht in das institutionalisierte Bildungssystem einbezogen ist der sechste Lernort, die *öffentlichen Medien*, etwa die Dritten Programme von Rundfunk und Fernsehen, die Feuilletons und Zeitschriften. Als „geheime Miterzieher“ allerdings übt dieser Lernort einen Einfluß auf allgemeine Einstellungen der Schüler aus und ist zum Teil über anerkannte Zertifikate etwa im „Funkkolleg Praktische Philosophie/Ethik“ mit dem Bildungssystem auch institutionell verbunden.

Alle sechs genannten Lernorte schließlich werden umfaßt von dem siebenten, nicht institutionalisierten und institutionalisierbaren Lernort, von der „*Schule des Alltags*“ (in der Schule auch: der „Alltag der Schule“). Das Interesse der Schüler etwa an praktischer Orientierung ist immer schon geprägt von ihrer individuellen und gesellschaftlich-politischen „Lebensphilosophie“. Die Schüler bringen an den Lernort gymnasiale Oberstufe bereits vorgefertigte Meinungen und Interessen über „Gott und die Welt“ mit, auch

bestimmte Lern- und Kommunikationsmuster. Faktische „Schülerinteressen“ können daher keine Norm für Inhalte und Methoden des gymnasialen Philosophieunterrichts abgeben. So könnte etwa die Punktejagd ein Interesse an abrufbarem Wissen verursachen, dem dann der Lehrer durch Überblickswissen philosophiegeschichtlicher Art oder durch bloße Textinterpretation der Klassiker leicht entsprechen könnte. Gekoppelt mit einem derartigen Inhalt ist notwendigerweise ein Lehren und Lernen, das sich auf Dozieren und Nachvollzug beschränkt, in schlechter Nachahmung der HEGELSchen Didaktik.

Gelernt wird nicht nur am Lernort Schule. Der gymnasiale Philosophieunterricht ist eingebunden in eine bestimmte Form von Schule und Unterricht, die ihrerseits Ausdruck auch von gesellschaftlich-politischen Verhältnissen sind. Diese Einbindung verbietet bereits vom praktischen Problemdruck her eine Philosophie, die sich auf eine Beschäftigung mit ihrer eigenen Geschichte, mit theoretisch-analytischen Inhalten oder mit dem Auslegen klassischer Texte zum Zwecke appellativer Bildung zurückzieht. Vielmehr kann nur das Interesse an überprüfbarer Handlungsorientierung ein Interesse an Philosophie erwecken, die mehr sein will als bloßes Glasperlenspiel oder – sicher nicht verbotenes – ästhetisches Vergnügen. Die Frage, was Philosophie oder Philosophieunterricht ist oder sein soll, läßt sich zwar nicht von den verzerrten Formen des faktischen Lernorts Schule her entscheiden, sie kann aber nicht von den praktischen Problemen absehen, zu deren Lösung sie beizutragen hat. Ihre Selbstbestimmung ist insofern *auch* eine Fremdbestimmung. Das Spannungsverhältnis einer Philosophie nach dem „Schul- und Weltbegriff“ (KANT) wird am Lernort der Philosophischen Seminare gegenwärtig nicht immer deutlich genug gesehen. Eine „Philosophie in der veränderten Welt“ (WALTER SCHULZ, 1972) oder eine „Pragmatische Philosophie“ (HANS LENK, 1975) sind eher nur letzte Überreste, vielleicht auch ein Neubeginn der sokratisch-platonischen Philosophietradition – gefordert wird sie jedenfalls vom Lernort Schule her.

Was Philosophie oder der Philosophieunterricht ist oder sein soll, kann allerdings nicht *nur* vom Lernort her bestimmt werden, sondern muß sich *auch* vom traditionellen Selbstverständnis der Philosophie her rechtfertigen lassen. Dieses Selbstverständnis jedoch hat sich gerade in Auseinandersetzung mit konkreten Problemen der Alltagswelt oder gesellschaftlich-politischen Wirklichkeit entwickelt, jedenfalls in der sokratisch-platonischen Tradition. Philosophie ist nicht als Fachphilosophie vom Himmel gefallen, sondern hat sich als höchst irdische Tätigkeit entwickelt, wie sich etwa an PLATONS Frühdialog „Laches“ nachzeichnen läßt. Dieser Dialog kann nicht nur als paradigmatisch für das traditionelle Selbstverständnis der (europäischen) Philosophie gelten, sondern er zeigt auch den engen Zusammenhang von Philosophie und Pädagogik bei PLATON. Das Thema des Dialogs, die Erziehung, zwingt zu radikalem Weiterdenken, zum Philosophieren. Den Ausgangspunkt bildet ein ganz konkretes Problem, mit dem sich zwei athenische Väter, berühmte Feldherren aus dem Peloponnesischen Krieg, an SOKRATES wenden. Die Feldherren wollen von ihm wissen, ob Fechten für die Erziehung ihrer Söhne vorteilhaft sei. Die Fachleute konnten sich nicht einigen, nun soll SOKRATES, der für ein Interesse an Erziehungsfragen bekannt ist, entscheiden. SOKRATES enttäuscht seine Gesprächspartner jedoch sofort, indem er sowohl dem von ihnen erwarteten Thema als auch der Methode widerspricht. Nicht die Mehrheitsentscheidung, sondern Sachwissen solle ausschlaggebend sein; und es gehe nicht – wie auch nicht beim Verordnen einer Augensalbe – um das

Fechten, sondern um den Zweck zum Mittel des Fechtens, um die Areté (höchste „Tauglichkeit“ des Menschen), genauer um die Tapferkeit. In beidem stimmen die Väter zu. SOKRATES macht ihnen nur klar, was sie immer schon wissen, wenn auch eher in Form eines Gebrauchs- als eines ausdrücklichen Satzwissens (vgl. WIELAND 1982). Auch über die Tapferkeit wissen gerade die beiden Väter als Feldherren gut Bescheid, wie SOKRATES nicht ohne Ironie unterstellt. Keiner der beiden Gesprächspartner kann jedoch eine brauchbare Definition geben. Beide haben eine eingeeengte Vorstellung von Tapferkeit als militärischer Kühnheit oder – wohl aufgegriffen aus dem Umkreis angeblicher Lehren von SOKRATES – als Wissen um Gefahren. SOKRATES kann ihre Definitionen dadurch entkräften, daß er seine Gesprächspartner an ihre weiteren Vorannahmen erinnert: Tapferkeit soll etwas Gutes sein, also keine blinde Tollkühnheit, und hat etwas mit Überwinden von Widerständen zu tun, ist also kein bloßes Wissen. Das faktische, unzureichende Gebrauchswissen der beiden Väter wird anhand von Kriterien korrigiert, die SOKRATES nicht von außen an sie heranträgt, sondern als ihr eigenes, verdrängtes Gebrauchswissen aufdeckt. Das Gebrauchswissen, von dem die Väter in ihrem Handeln ausgehen, wird nicht durch ein (höheres, philosophisches) Satzwissen korrigiert, sondern wird in den Definitionsversuchen, in Form von Satzwissen, über sich selbst aufgeklärt.

Für die didaktische Quadriga von Ziel, Inhalt, Methode und Medium des Philosophieunterrichts lassen sich aus dem „Laches“ (mit einer weitreichenden PLATON-Deutung, vgl. MARTENS 1983) einige generelle Schlüsse ziehen: Ziel ist die Aufklärung über unsere handlungsleitenden Vorannahmen; Inhalt sind nicht Probleme der (akademischen Fach-) Philosophie, sondern konkrete, wenn auch durch Philosophie dann schärfer gefaßte Probleme handelnder Menschen; die Methode ist Selbsttätigkeit (vgl. HECKMANN 1981); das Medium ist die gemeinsame Vernunftskompetenz, vor der sich das mündlich oder schriftlich vorgelegte Satzwissen auszuweisen hat. Zweifellos wären diese allgemeinen Konsequenzen noch im einzelnen genauer zu entfalten. So wären vor allem die Inhalte gegenwärtig stärker auf eine wissenschaftlich-technisch geprägte Lebenswelt zu beziehen, auch auf den von den Einzelfächern bestimmten „Alltag der Schule“. Die „Legitimationskrise“ der homerisch-adligen Gesellschaft läßt sich nur strukturell, nicht inhaltlich auf unsere Situation übertragen. Die Folgeprobleme der wissenschaftlich-technischen Revolution wie Entfremdung, Naturzerstörung und atomarer Holocaust lassen sich nicht allein von PLATON her oder nur durch reines Denken lösen. Immerhin kann PLATONS Philosophie uns lehren, daß sich Philosophie und Philosophieunterricht den Problemen ihrer Zeit zu stellen haben, ohne sich die Frageweise oder gar Antwort vorgeben zu lassen, die sie vielmehr in einem gemeinsamen Lehr-Lern-Prozeß zu entwickeln hätten, als Philosophie-Didaktik. Allerdings bringt der Lernort Schule institutionelle Rahmenbedingungen mit sich, die dem Ziel, der Methode und dem Medium sokratisch-platonischen Philosophierens als Tätigkeit der Selbstaufklärung mit Hilfe der gemeinsamen Vernunftkompetenz entgegenstehen und eine Philosophie als Tatbestand in Form eines verselbständigten Satzwissens begünstigen. Die Schüler wählen den Philosophieunterricht selten frei oder von sich aus im Interesse der Sache; Ort und Zeit sind vorgegeben und führen somit zum Paradox des verordneten freien Weiterdenkens; der Lehrplan bestimmt die Inhalte mehr oder weniger; im Unterricht muß wegen des Notenzwangs, etwa in den „Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung“ (vgl. ZDP 3/80; 4/80), auch überprüfbares Wissen gelehrt und gelernt werden; die Vielfalt der Meinungen der vielen Schüler findet

nur mühsam eine Klärung in gemeinsamer, eine lange Übung erfordernden Wahrheitssuche; die Rollendifferenz von Lehrer und Schüler ist stärker, als es der notwendige Informations- und Reflexionsvorsprung des Lehrers erfordert; der Lehrer ist von seinem eigenen Lernort am Philosophischen Seminar weitgehend von der Praxis eines bloßen Nachvollzugs geprägt; der Alltag der Schule mit den verschiedenen Einzelfächern verfestigt in der Regel ein positivistisches, auf handfeste Verwertung ausgerichtetes Lernen, das von der Schule des Alltags, der Gesellschaft ohnehin prämiert und gefordert wird. Eine Orientierung der didaktischen Praxis und Theorie am Lernort Schule hätte diese Differenzen von faktischer und gesollter Praxis des Philosophielernens zu berücksichtigen.

Eine Fachdidaktik Philosophie nicht nur für den Lernort Schule, die helfen könnte, die Verzerrungen didaktischer Praxis aufzudecken und aufzuheben, müßte nicht nur ein theoretisches Wissen, sondern vor allem ein praktisches Können vermitteln: Wie können wir Philosophieren als Tätigkeit lehren und lernen? Bisher hat sich eine Fachdidaktik Philosophie nur zögernd etabliert. Die vorliegenden Publikationen weisen die Didaktik der Philosophie zwar als einen eigenen Gegenstand der philosophischen, bisher weniger der pädagogischen Fachwissenschaft aus (vgl. VOGEL/STIEGLER 1980). Von einer Fachdisziplin kann man jedoch erst dann reden, wenn ein institutionell abgesicherter Forschungs- und Lehrbetrieb hinzukommt, dem die *scientific community* einen eigenen Platz einräumt. Hierfür lassen sich einige Anzeichen nennen. Didaktik der Philosophie nimmt bereits an vielen Universitäten der Bundesrepublik feste, auch prüfungsrelevante Stundenanteile im philosophischen, weniger im erziehungswissenschaftlichen Studienplan ein (vgl. DETEL/MARTENS/SCHNÄDELBACH 1980). Das entsprechende Lehrdeputat wird in der Regel durch Lehrbeauftragte, meistens Schulpraktiker, abgedeckt. Eigene Professuren gibt es bislang im deutschsprachigen Raum lediglich in Klagenfurt (Institut für Philosophie) und Hamburg (Fachbereich Erziehungswissenschaft); eine „Forschungsgruppe Didaktik der Philosophie“ arbeitet an der Universität/Gesamthochschule Duisburg. Immerhin hat der „Engere Kreis der Allgemeinen Gesellschaft für Philosophie in Deutschland“ erste Überlegungen über die Notwendigkeit und über die Qualifikationsmerkmale von Professuren für Didaktik der Philosophie angestellt (in: Allgemeine Zeitschrift für Philosophie 1/1981, S. 63), wenn auch in ängstlicher Abwehr erziehungswissenschaftlicher Institutionalisierung. Seit 1979 existiert für fachdidaktische Fragen als anerkanntes, eigenes Publikationsorgan die „Zeitschrift für Didaktik der Philosophie“, in den USA erscheint seit 1976 die fachdidaktische Zeitschrift „*Teaching Philosophy*“ sowie „*Thinking. The Journal of Philosophy for Children*“ und auch fachphilosophische Zeitschriften wie die „Allgemeine Zeitschrift für Philosophie“, die „Zeitschrift für philosophische Forschung“, das „Philosophische Jahrbuch“ sowie vor allem „Metaphilosophy“ widmen seit einigen Jahren didaktischen Fragen vermehrte Aufmerksamkeit. Das Periodikum „Aufgaben und Wege des Philosophieunterrichts“ und seit 1979 das Nachfolgeorgan „Philosophie-Anregungen für die Unterrichtspraxis“ behandeln vorwiegend methodische, rein unterrichtspraktische Fragen. Als Diskussionsforum dienen auch die Philosophiekongresse der „Allgemeinen Gesellschaft“ (vgl. die Kongreßakten); 1979 fand in Klagenfurt ein erster „Internationaler Kongreß für Didaktik der Philosophie“ statt (HEINTEL, MACHO u. a.).

Zwar kann sich Forschung nicht ohne institutionelle Absicherung vollziehen; noch wichtiger aber als ihr äußerer Rahmen sind die inhaltlichen Ergebnisse einer Fachdiszi-

plin. Auch hier lassen sich durchaus erste Erfolge verbuchen. Der Sache nach haben sich zwar die Philosophen von jeher mit Vermittlungsproblemen ihres Faches oder ihrer Lehre beschäftigt, beginnend mit PLATON bis hin zu KANTS Vorlesungsankündigung von 1765/66 und seinen Methodenkapiteln in den Hauptschriften. Von einer expliziten Didaktik der Philosophie kann aber bei uns erst im Zuge der Gründung des preußischen Gymnasiums Anfang des 19. Jahrhunderts die Rede sein, beginnend mit HEGELS beiden Gutachten zum Philosophieunterricht von 1812 und 1822. Seitdem lassen sich grob zwei Haupttendenzen unterscheiden. Einmal wird die Philosophie als Bildungsgut eigenen Wertes mit ihren großen Denkern und Texten, Hauptströmungen, Grundproblemen, zentralen Begriffen und Denkweisen sowie in den Denkgebäuden ihrer Geschichte für bestimmte Lehrzwecke eingerichtet (BALLAUFF 1956; PÜLLEN 1958). Hierbei scheint die Annahme vorzuherrschen, daß Philosophie durch einen mehr oder weniger ungebrochenen Rückgriff auf die Tradition zu einer Gesinnungsschulung (RICHERT 1922; LIEBERT 1927), zu einer Identitätsbildung (REHFUS 1980), zu einer Orientierungshilfe (OELMÜLLER/DOLLE 1977ff.) oder – in etwas dunkler Form – zu einer Seinserhellung (SCHMUCKER-HARTMANN 1980) beitragen kann; in einigen Aufsätzen, Unterrichtsbüchern und neueren Lehrplänen kommt die Hoffnung auf Denkschulung hinzu. Die andere Haupttendenz plädiert für ein problem- und schülerorientiertes Philosophieren. Nicht „die“ – ohnehin nicht oder nie vorliegende – Philosophie soll abbilddidaktisch auf Schülerniveau heruntertransformiert werden, sondern die Schüler sollen – auch mit Hilfe vorliegender Dialogbeiträge des traditionellen Tatbestandes an Philosophie – zu einer eigenen Tätigkeit des Philosophie-rens angeregt und befähigt werden. Diese Richtung wurde, noch stärker traditionsorientiert, von DERBOLAV (1964) initiiert, von LASSAHN (1972) aufgegriffen und von HEINTEL (1979, 1980) und MARTENS (1979, 1983) fortgeführt. Die genannten Ansätze sind bisher nur in Einzelfällen zu umfassenderen Theoriebildungen ausgearbeitet worden. Institutionell gesehen besteht hierzu in der Bundesrepublik erst mit der Einführung des Philosophieunterrichts 1972 ein stärkerer Forschungsanreiz, parallel gefördert durch die von ROBINSOHN angeregte Curriculumrevision und die allmähliche Entwicklung einzelner Fachdidaktiken.

Ein anderes Motiv, das stärker auf die Hochschuldidaktik zutrifft, ist die ungesicherte Stellung des Faches Philosophie innerhalb der Hochschule sowie der Gesellschaft insgesamt. Dies hat besonders in den USA zu erhöhten didaktischen Aktivitäten geführt (NAGL 1979; SASS 1980), wo der zeitlich befristete Arbeitsvertrag der Dozenten ohnehin didaktische Anstrengungen erzwingt. Bei uns sind KANTS bereits erwähnte Vorlesungsankündigung von 1765/66, HEGELS Gutachten über das Hochschulstudium von 1816 und JASPERS' Ratschläge zum „Studium der Philosophie“ von 1953 als wichtige didaktische Beiträge zum Lernort Universität oder Hochschule zu nennen; die Verunsicherung auch des Faches Philosophie durch die Studentenunruhen Ende der sechziger Jahre sowie die vom Hochschulgesetz vorgeschriebene Studienreform machen eine Weiterarbeit erforderlich (vgl. MARTENS 1979, S. 12–15).

Der Lernort Philosophie in den unteren Klassen, besonders als Ethikunterricht, findet vor allem in den entsprechenden Lehrplänen und Unterrichtsbüchern Beachtung. Für eine „Philosophy for Children“ ist in den USA von MATTHEW LIPMAN ein eigenes Institut eingerichtet worden. Mit „Kinderphilosophie“ als Aufgreifen und Wachhalten eines ursprünglichen Frageimpulses, nicht als eigenes Fach, sowie als Orientierungsversuch im

eigenen Denken und Handeln beschäftigten sich auch Didaktiker in der Bundesrepublik (GLATZEL/MARTENS 1982; KÖHLER/SCHREIER 1982). Damit ist als nächster Punkt bereits Philosophie als durchgängiges Unterrichtsprinzip angesprochen, das in jüngster Zeit vor allem ENGFER (1978) und Mitarbeiter für die gymnasiale Oberstufe konkretisiert haben. Philosophie in der Erwachsenenbildung behandeln in einem Projektbericht KOMMER/LORENZEN u. a. (1981, vgl. die Rezension von BALLAUFF 1982). Der Bericht enthält eine begriffliche Klärung einer „Jedermannsphilosophie“ (MARTENS), einen Beitrag zur Didaktik der Philosophie in der Erwachsenenbildung von einem Teilnehmer- und Alltagsbezug her (NEUMANN), eine kommentierte Dokumentation zur Geschichte der Philosophie in der Erwachsenenbildung seit 1910 (SCHMIDT) und vor allem einen ausführlichen, reflektierten Erfahrungsbericht von Philosophie mit Arbeitern und Angestellten (LORENZEN/SCHMIDT). Den Forschungsstand zum nächsten Lernort, Philosophie in den öffentlichen Medien und in der Öffentlichkeit oder Gesellschaft insgesamt, repräsentieren die zahlreichen Veröffentlichungen zum Thema ‚Was ist und soll Philosophie?‘, wenn auch selten unter ausdrücklicher didaktischer Fragestellung. Den Bezug der akademischen Philosophie zum letzten Lernort, zur „Schule des Alltags“, untersuchen vor allem die Beiträge im Buch von HOLZHEY/ZIMMERLI „Esoterik und Exoterik der Philosophie“ (1977).

Der gegenwärtige Stand der Didaktik der Philosophie ist für die verschiedenen Lernorte unterschiedlich weit fortentwickelt, am stärksten für die Didaktik der gymnasialen Oberstufe. Ein einigermaßen befriedigender Überblick müßte auch die Ergebnisse von Staatsexamensarbeiten, vornehmlich von Referendaren, und die vielen verstreuten Einzelartikel (vgl. VOGEL/STIEGLER 1980; RENDA 1981) berücksichtigen sowie die Lehrpläne und Unterrichtsmedien einbeziehen. Ferner wären gleichsam in einer Unterdisziplin „Vergleichende Didaktik der Philosophie“ auch die Forschungsergebnisse der anderen Länder zu beachten (FEY 1978; ELZER u. a. 1980).

Will man ein erstes Fazit zum gegenwärtigen Forschungsstand ziehen, so läßt sich behaupten, daß eine Fachdidaktik Philosophie durchaus existiert, wenn auch noch im Entwicklungsstadium. Bisher liegen bereits viele Einzeluntersuchungen und auch einige erste Theorieentwürfe vor, zudem zahlreiche Beiträge auf der Ebene der Didaktikpraxis (unterrichtspraktische Einzelfragen, Unterrichtsmodelle und -medien; Richtlinien und Lehrpläne). Wünschenswert sind aber *erstens* mehr empirisch abgestützte Untersuchungen, etwa zur Motivation bzw. zum Schülerinteresse, zum moralischen Urteilsniveau bei Schülern, zur Effektivität von Philosophieunterricht und zu anderen Einzelfragen (u. a. Probleme der Sprachebenen; Verhaltensänderung; altersspezifisches Abstraktionsvermögen; Synopsen von Lehrplänen, institutionellen Regelungen und Unterrichtsmedien). Als *weiteres* Defizit kann man feststellen, daß die Didaktik der Philosophie bis jetzt noch zu sehr auf die gymnasiale Oberstufe fixiert ist und die anderen Lernorte einer naturwüchsigen Didaktik überläßt, wenn auch erste, bereits erwähnte Ergebnisse hierzu vorliegen und weitere in Aussicht stehen. Ein *drittes* Defizit liegt darin, daß bei aller notwendigen Arbeit auf der Ebene der Didaktikpraxis und, damit verbunden, auf einer mittleren Theorieebene, bisher umfassendere Theoriebildungen fehlen oder abgehoben von der Didaktikpraxis in der „reinen“ Philosophie oder „reinen“ Didaktik verbleiben, zudem meist abgeschnitten vom interdisziplinären Kontext der Erziehungswissenschaft und ihrer Hilfsdisziplinen.

Ein stärker akzentuierter Ansatz von den verschiedenen Lernorten her verschärft das Praxis-Theorie-Problem von Philosophiedidaktik wie wohl jeder Didaktik. Versteht man die didaktische Praxis nicht als Anwendungsfeld unterrichtstechnischer „Tips und Tricks“, um einen Wissensinhalt möglichst effizient vom Sender zum Empfänger zu transportieren, sondern faßt man sie als konkreten, problemorientierten Verständigungsprozeß auf, so muß das sicher notwendige didaktische Wissen (Reflexionen, Konzepte etc.) um ein didaktisches Können erweitert werden. Wie Medizin, Psychologie, Theologie und Pädagogik generell, umfaßt auch Didaktik im umgangssprachlichen Vorverständnis beides zusammen, „Sich-auf-etwas-verstehen“ (griech. *epistémē*). Von einem Didaktiker erwartet man, daß er nicht nur *über* das Lehren und Lernen redet, sondern entsprechende Fähigkeiten einüben kann, wie man von einem Philosophen erwartet, daß er auch wirklich philosophiert. Wie das philosophiedidaktische Können eines Fachseminarleiters, Mentors oder Lehrers genauer beschaffen ist und wie es sich lehren und lernen läßt, ist bislang zu wenig untersucht worden. Eine generelle Kritik an der am bloß theoretischen Wissen orientierten Modellbildung der Fachdidaktiken hat HEINTEL vorgenommen und für einen gruppendynamischen Lehr-Lernprozeß plädiert (1978; vgl. auch 1979, 1980). Weitere Aufschlüsse über „Handlungsvollzüge im Philosophieunterricht“ sind von dem vielversprechenden Forschungsobjekt der „Holländischen Schule“ LEEUW/MOSTERT (1983) zu erwarten. Wieweit der Philosophieunterricht wirklich – wie im Modelldialog „Laches“ – radikales, an die Wurzeln packendes Weiterdenken praktisch werden lassen kann, wird sich in der Praxis zeigen müssen. Theoretische Überlegungen und institutionelle Vorkehrungen sind hierzu notwendige, keine hinreichende Bedingungen. Ein Scheitern des Philosophieunterrichts am Lernort Schule läßt sich nicht ausschließen. Im Auftragsdienst einer Denkschulung ist er bei uns bereits 1892 nach langem Hin und Her, nicht zuletzt an der (besseren) Konkurrenz anderer Fächer gescheitert; die von RICHTER 1925 angestrebte Gesinnungsschulung wurde 1933 durch den Nationalsozialismus abgelöst und konnte sich in der Nachkriegszeit auf christlich-humanistischer Basis, etwa in Nordrhein-Westfalen, bis in die sechziger Jahre hinein noch einmal erneuern. Nicht zuletzt wird der Erfolg des Philosophieunterrichts auch davon abhängen, ob die Philosophen wirklich etwas zu sagen haben, nicht in Form fester Antworten, sondern als Praxis des gemeinsamen Weiterdenkens. Eine Probe aufs Exempel und zugleich eine Herausforderung an die etablierte „Produktionsabteilung“ der Fachphilosophie sowie an die „Verkaufsabteilung“ der Fachdidaktik könnte der „Philosoph als Freiberufler“ sein, wie er in der Person G. B. ACHENBACHS mit dem ersten „Institut für philosophische Praxis und Beratung“ existiert (ACHENBACH/LORENZEN 1982). Über Wichtigkeit und Richtigkeit philosophischer Einsichten entscheidet hier in letzter Instanz der Philosophierende – auch der Schüler – selbst, kein Experte höherer Einsichten; die Rolle des Lehrenden beschränkt sich, anspruchsvoll genug, auf Beratung. Verstehen sich aber und können sich Lehrer in unserer Institution Schule „bloß“ als Berater verstehen? Aber Schul- und (notwendigerweise) Gesellschaftskritik ist ein weites Feld und ein neues Thema.

Literatur

Abkürzung: ZDP = Zeitschrift für Didaktik der Philosophie.

- ACHENBACH, G. B./LORENZEN, A. K. D.: Der Philosoph als Freiberufler. In: ZDP (1982) 3.
- BALLAUFF, TH.: Philosophieunterricht in der höheren Schule. In: ZphF (1956), 10, S. 411–422.
- BALLAUFF, TH.: Sinn und Notwendigkeit der Philosophie auf der Sekundarstufe II. In: BUCHER, A. J., u. a. (Hrsg.): bewußt sein. Gerhard Funke zu eigen. Bonn 1975, S. 332–345.
- BALLAUFF, TH.: Rezension von KOMMER/LORENZEN u. a. 1981. In: ZDP (1982) 1.
- DERBOLAV, J.: Selbstverständnis und Bildungssinn der Philosophie. In: DERBOLAV (Hrsg.): Die Philosophie im Rahmen der Bildungsaufgabe des Gymnasiums. Heidelberg 1964.
- DETEL, W./MARTENS, E./SCHNÄDELBACH, H.: Grob-Synopse der Studienordnungen und -pläne der Philosophischen Seminare an den Universitäten/Hochschulen der Bundesrepublik. In: ZDP (1980) 3.
- ELZER, H. M., u. a. (Hrsg.): Philosophie in der Bildungskrise der Gegenwart. St. Augustin 1980.
- ENGFER, H. J. (Hrsg.): Philosophische Aspekte schulischer Fächer und pädagogischer Praxis. München/Wien/Baltimore 1978.
- FEY, E. (Hrsg.): Beiträge zum Philosophieunterricht in europäischen Ländern. Münster 1978.
- GLATZEL, M./MARTENS, E. (Hrsg.): Philosophieren im Unterricht 5–10 (Praxis und Theorie des Unterrichtens. Hrsg. v. OTTO, G./SCHULZ, W.). München/Wien/Baltimore 1982.
- HECKMANN, G.: Das sokratische Gespräch. Erfahrungen in philosophischen Hochschulseminaren. Hannover 1981.
- HEGEL, G. W. F.: Werke in zwanzig Bänden. (Theorie Werkausgabe. Suhrkamp) Frankfurt/M. 1970 ff.
- HEINTEL, P.: Modellbildung in der Fachdidaktik. Eine philosophisch-wissenschaftstheoretische Untersuchung. Klagenfurt 1978.
- HEINTEL, P.: Fachdidaktik Philosophie. In: ZDP (1979) 1.
- HEINTEL, P.: Thesen zum Problem der Motivation. Konsequenzen für den Philosophieunterricht. In: ZDP (1980) 2.
- HOLZHEY, H./ZIMMERLI, W. CHR. (Hrsg.): Esoterik und Exoterik der Philosophie. Basel/Stuttgart 1977.
- KÖHLER, B./SCHREIER: Philosophie in der Grundschule. In: ZDP (1982) 2.
- KOMMER, A./LORENZEN, A. K. D., u. a.: Philosophie als Thema in der universitären Erwachsenenbildung. Hannover 1981.
- LASSAHN, R.: Zum Philosophieunterricht an Gymnasien. In: Aufgaben und Wege des Philosophieunterrichts (1972) 4.
- LEEUW, K. v. D./MOSTERT, P.: Handlungsvollzüge im Philosophieunterricht. In: ZDP (1983) 1.
- LIEBERT, A.: Die Philosophie in der Schule. Berlin-Charlottenburg 1927.
- MARTENS, E.: Dialogisch-pragmatische Philosophiedidaktik. Hannover 1979.
- MARTENS, E.: Einführung in die Didaktik der Philosophie. (Die Philosophie. Einführungen in Gegenstand, Methoden und Ergebnisse ihrer Disziplinen) Darmstadt 1983 (im Druck).
- MÜLLER, H./MÜLLER, R.: Philosophieunterricht als Lebenshilfe? Befragung zu den Schülererwartungen. In: ZDP (1980) 2.
- NAGL, L.: Philosophiedidaktik in den USA. In: ZDP (1979) 2.
- OELMÜLLER, W./DOLLE, R., u. a. (Hrsg.): Philosophische Arbeitsbücher. Bd. 1 ff. Paderborn 1977 ff.
- PÜLLEN, K.: Die Problematik des Philosophieunterrichts an Höheren Schulen. Düsseldorf 1958.
- REHFUS, W. D.: Didaktik der Philosophie. Grundlage und Praxis. Düsseldorf 1980.
- REND, E.-G.: Philosophie im Gymnasium. Zur Entwicklung eines Unterrichtsfaches in der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt/M. 1981.
- RICHERT, H.: Weltanschauung. Ein Führer für Suchende. Leipzig 1922.
- ROHBECK, J.: Hegels Didaktik der Philosophie. In: HEIDTMANN, B. (Hrsg.): Dialektik 2. – Perspektiven seiner Philosophie heute. Berlin 1981.
- ROSENKRANZ, K.: Hegels Leben. Berlin 1844.
- SASS, H. M.: Ansprüche der Gesellschaft an die Philosophie. Die Diskussion in den USA. In: ZDP (1980), 1.
- SCHMUCKER-HARTMANN, J.: Grundzüge einer Didaktik der Philosophie. Bonn 1980.

- STAATSIINSTITUT FÜR SCHULPÄDAGOGIK (Hrsg.): Handreichungen für den Ethikunterricht in den Jahrgangsstufen 7–10 der Gymnasien, Realschulen und Wirtschaftsschulen. München 1978.
- STAATSIINSTITUT FÜR SCHULPÄDAGOGIK (Hrsg.): Oberste Bildungsziele in Bayern. Artikel 131 der Bayerischen Verfassung in aktueller pädagogischer Sicht. München 1979.
- STOPCZYK, A./CANTZEN, R.: Schülerumfrage: Motivation zum Philosophieunterricht in der Schule. In: ZDP (1980) 2.
- VOGEL, P./STIEGLER, J.: Bibliographisches Handbuch zum Philosophieunterricht. Duisburg 1980.
- WIELAND, W.: Platon und die Formen des Wissens. Göttingen 1982.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Ekkehard Martens, Zum Meeschensee 27,
2359 Henstedt-Ulzburg 3